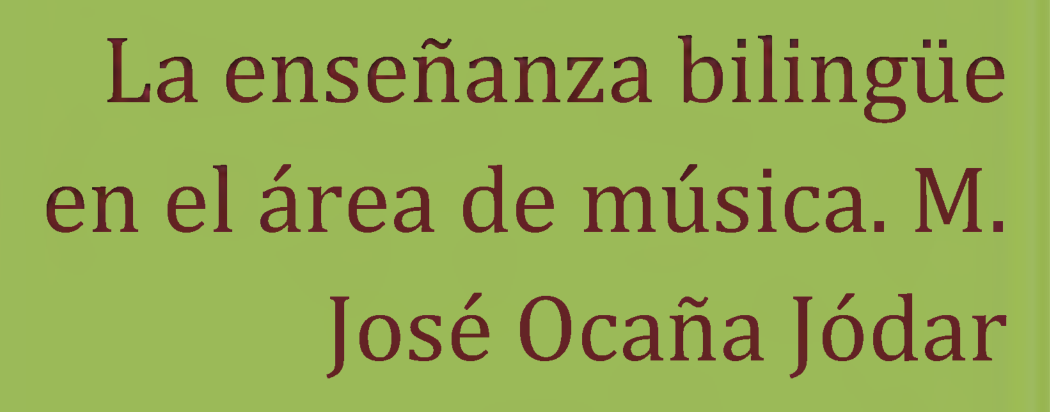


La enseñanza bilingüe en el área de música. M. José Ocaña Jódar

María José Ocaña Jódar

2013

LA ENSEÑANZA BILINGÜE EN EL ÁREA DE MÚSICA: BREVE GUIA PARA PROFESORADO DE SECUNDARIA

Mª José Ocaña Jódar

INDICE

LA ENSEÑANZA BILINGÜE EN EL ÁREA DE MÚSICA: BREVE GUIA PARA PROFESORADO DE SECUNDARIA

1. RESUMEN

El presente trabajo expone algunos de los principios metodológicos AICLE[1] relacionados con la enseñanza bilingüe y su adaptación en la asignatura de música en la educación secundaria obligatoria. Se parte de la exposición general de algunas teorías relacionadas con la enseñanza bilingüe y la contextualización de la misma en la Comunidad Autónoma de Andalucía, para pasar a presentar ejemplos concretos de aplicación en el campo de la música. Igualmente, en este trabajo se pretende aclarar algunas dudas frecuentes planteadas por el profesorado de música de educación secundaria, como pueden ser:

- *¿Cómo podemos evitar que los contenidos de la asignatura de música se vean comprometidos en la enseñanza bilingüe?*
- *¿Qué contenidos de la asignatura de música son más adecuados para enseñar en L2?*
- *¿Cómo podemos planificar nuestras clases de música integrando los contenidos y la lengua?*
- *¿Cómo podemos atender a los diferentes estilos de aprendizaje desde el prisma de la enseñanza musical?*
- *¿Cómo podemos combinar las estrategias metodológicas aplicadas a la expresión vocal y canto con la metodología bilingüe?*
- *¿Cómo puedo aplicar los principios del enfoque por tareas y el trabajo cooperativo en el aula de música?*
- *Coordinación del trabajo de los asistentes lingüísticos. ¿Qué pueden los asistentes lingüísticos aportar a las clases de música?*
- *¿Cómo evaluar la participación oral del alumnado en las clases de música?*

Este trabajo ha sido enfocado como una ayuda para aquel profesorado de música involucrado en la enseñanza bilingüe; un punto de partida desde el cual avanzar hacia una formación más profunda y especializada.

[1] AICLE: Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera.

2. INTRODUCCIÓN

En los últimos años se ha venido implantando la enseñanza bilingüe en numerosos centros de Andalucía con gran interés por parte tanto de las autoridades administrativas, como por el profesorado implicado, así como por las familias y alumnado. Con el deseo de dar respuesta a la necesidad imperante de formación, tanto en L2 (segunda lengua) como en materia pedagógica, el profesorado a menudo emprende una tarea de investigación bastante ardua, en solitario, y no siempre con los resultados deseados. En el caso de algunas asignaturas como ciencias sociales, matemáticas o ciencias naturales hay gran cantidad de material publicado, no siendo el caso de la asignatura de música. Si bien la Administración favorece y potencia la formación del profesorado bilingüe en materia metodológica, el profesorado bilingüe de música encuentra a menudo que el tipo de actividades recomendadas en estos cursos no son compatibles o adaptables a su asignatura, pues están pensadas para asignaturas en las que el bilingüismo se encuentra más extendido (CCSS, matemáticas, CCNN).

Es por ello que este trabajo persigue presentar una metodología AICLE enfocada a la enseñanza de la música en la ESO así como dar respuestas a las preguntas frecuentes que el profesorado de música bilingüe se plantea acerca de la enseñanza bilingüe.

En la enseñanza de música, como en cualquier otra asignatura, la metodología AICLE debe garantizar la consecución de dos objetivos principales: por un lado, la adquisición de los conocimientos del currículo específicos de la asignatura de música, tanto los teóricos como los procedimentales (expresión vocal e instrumental, audición, lenguaje musical) y por otro, el desarrollo de la competencia comunicativa en L2.

3. CONTEXTO Y ANTECEDENTES

En la actualidad en Andalucía (curso 2012/2013) hay 689 centros bilingües de primaria y secundaria, de los cuales en 626 la L2 es inglés, en 57 el francés y en 12 el alemán (Información disponible en http://www.juntadeandalucia.es/averroes/impe/web/). Pese a la clara hegemonía de la lengua inglesa, en todos ellos se lleva a cabo la fórmula 1+2 (junto a la L1 se estudian dos lenguas extranjeras de la Unión Europea).[2]

Numerosos estudios avalan la validez de la metodología AICLE y la implantación del currículo integrado en la enseñanza bilingüe. Según Casal, S (2008) el currículo integrado de las lenguas se sustenta en las premisas constructivistas:

- El que aprende debe construir relaciones entre el nuevo aprendizaje y el antiguo (v.g. lo que se aprende en una lengua puede servir para aprender otra).
- Es interesante promover el conflicto cognitivo para que se llegue a un afianzamiento del aprendizaje: aprender significa también desaprender.
- Las tareas de clase deben tener una conexión con el mundo real.

Por otra parte, las principales ventajas del método AICLE se pueden resumir en los siguientes puntos:

- Prepara a los estudiantes para una posible internacionalización posterior.
- Motiva al alumnado en el aprendizaje de lenguas extranjeras, en un contexto significativo.
- Mejora la competencia intercultural del alumnado.
- Impulsa el aprendizaje implícito así como el incidental basándose en el significado y en la comunicación.
- Produce altos niveles de comunicación auténtica entre alumnado y profesorado, poniendo el acento en la competencia comunicativa.
- La integración de lengua y contenidos mejora no sólo la competencia comunicativa sino también las destrezas cognitivas.
- Tiene en cuenta los intereses, necesidades y niveles cognitivos del alumnado.

Pero para que estos resultados beneficiosos se produzcan, hay ciertos aspectos de la metodología del profesorado que deben ser revisados. Para empezar, la enseñanza bilingüe no se basa en una metodología monolingüe que se da en una segunda o tercera lengua. El profesorado

[2] Entiéndase L1 como lengua materna o primera lengua, en contraste con L2 o segunda lengua extranjera.

bilingüe necesita reflexionar acerca del enfoque metodológico pertinente que permita aunar contenidos y lengua de una forma efectiva, promoviendo la formación integral del alumnado.

3.1. Las 4 Cs del currículo integrado

La Dra. Do Coyle (1999) ha destacado la importancia de lo que ella ha llamado las 4 Cs del currículo integrado: ***C***ontenido, ***C***omunicación, ***C***ultura y ***C***ognición. Una buena planificación de nuestras unidades deberá partir de la reflexión sobre estas 4 Cs. De esta manera, los **Contenidos de nuestras unidades** deben permitir progresar en el conocimiento, las destrezas y la comprensión de los temas específicos de un currículo determinado. En cuanto a la **Comunicación**, usando la lengua para aprender mientras se aprende a usar la lengua misma.

Debemos reflexionar acerca de los aspectos **cognitivos** de nuestras unidades y ver si las mismas ayudan a desarrollar las destrezas cognitivas que enlazan la formación de conceptos (abstractos y concretos), los conocimientos y la lengua, así como estar diseñadas para desarrollar el razonamiento lógico en nuestros estudiantes (esquematizar, sacar conclusiones, deducir, resumir, parafrasear, etc.).

El componente **cultura** permite la exposición a perspectivas variadas y a conocimientos compartidos que nos hagan más conscientes de los demás y de uno mismo. La Consejería de Educación de la Junta de Andalucía ha publicado una serie de orientaciones metodológicas entre las que se cita la siguiente:

> El conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el «mundo de origen» y el «mundo de la comunidad objeto de estudio» (similitudes y diferencias distintivas) producen una conciencia intercultural, que incluye, naturalmente, la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquece con la conciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicar ambas en su contexto. *(Orientaciones Metodológicas al Profesorado de Áreas no Lingüísticas de Educación Secundaria.* Documento disponible en **http://recursos.cepindalo.es/mod/resource/view.php?id=6588**)

La propia idiosincrasia de la asignatura de música permite prestar especial atención al aspecto cultural, estudiando no sólo la cultura musical de los países anglosajones sino posibilitando, al mismo tiempo, una mejor comprensión de su cultura general, estilo de vida y de su sociedad. A través de la contextualización de esas producciones artísticas podemos alcanzar un conocimiento más profundo de las sociedades en las que surgieron esas manifestaciones. Es interesante por ello, planificar nuestras unidades de forma que incluyamos siempre un apartado al conocimiento de este aspecto cultural. Algunos ejemplos pueden ser:

- Música popular urbana; el pop británico en la década de los 60; y evolución del rock desde la década de los 50; el punk: cómo y por qué surgió precisamente en Inglaterra, etc.
- Música y teatro: los musicales.
- Música y cine.
- El folclore en EEUU: la música country, el bluegrass, el góspel, etc.
- La música tradicional irlandesa y su influencia en la música popular moderna del s. XX, etc.
- Música relacionada con diferentes festividades (Saint Patrick's Day, Christmas, etc.)

Todos estos ejemplos constituyen un vehículo excepcional de conocimiento, comprensión y acercamiento a las sociedades de habla inglesa.

3.2. Enfoque comunicativo y enfoque por tareas

El **enfoque comunicativo** persigue el desarrollo de las capacidades comunicativas tanto en su forma oral como escrita, en contextos reales. Queda atrás, por lo tanto, una concepción centrada en el desarrollo de la competencia lingüística para dar paso a un planteamiento en el que la lengua se ve no como un fin en sí misma, sino como un medio de alcanzar un propósito concreto.

> La comunicación no es un mero producto, sino más bien un proceso, que se lleva a cabo con un propósito concreto, entre unos interlocutores concretos, en una situación concreta. Por consiguiente, no basta con que los aprendientes asimilen un cúmulo de datos —vocabulario, reglas, funciones...—; es imprescindible, además, que aprendan a utilizar esos conocimientos para negociar el significado. Para ello deben participan en tareas reales, en las que la lengua sea un medio para alcanzar un fin, no un fin en sí misma. [Enfoque comunicativo. Centro Virtual Cervantes. Documento de internet disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm]

El enfoque por tareas, por otra parte, puede considerarse heredero del enfoque comunicativo. En el mismo, las tareas persiguen una conexión con el mundo real. Las mismas deben estar vinculadas a los objetivos del currículo y enfocadas al significado y contenido, y no a la lengua. Al igual que los objetivos, deben ser realistas y próximas a los intereses del alumnado. En su desarrollo, las tareas deben ser flexibles y abiertas, tanto en contenidos como en resultados, y la evaluación prestará atención no sólo al producto final, sino a todo el proceso.

En el desarrollo de una tarea encontramos tres fases principalmente (Lorenzo, 2007): pretarea, tarea y postarea.

- Pretarea: en esta primera fase se da la activación del conocimiento previo del alumnado (tormenta de ideas; mapas mentales; *flashcards*, etc.). La misma permite detectar qué saben acerca del tema y, a partir de ahí, construir nuevos conocimientos según la técnica de andamiaje de Vigotsky.

Diana Hicks (2009) recomienda en esta primera fase formular preguntas al alumnado del tipo *¿Qué no sabes acerca de este tema*? *¿Qué te gustaría saber*?, en vez de preguntarle acerca de qué es lo que ya sabe. De esta manera utilizamos una **metodología inclusiva** de todo el alumnado, puesto que no todos saben algo acerca del tema, pero todos carecen de información acerca de algún contenido.

En aquellos casos en los que alumnado encuentre difícil expresarse, ya sea por carencia de vocabulario específico de la materia como por su conocimiento de L2, puede resultar de utilidad anotar en la pizarra palabras o expresiones que les ayuden a organizar sus ideas. En todo caso, la lluvia de ideas se puede realizar tanto en lengua materna como en L2, y posteriormente ir anotando las ideas en L2.

- Tarea: En esta fase la atención del alumnado está centrada en el contenido (académico o cultural), no en la forma lingüística (experimentos, resolución de problemas, cuaderno de campo). Las mismas pueden ser tanto de recepción (audición y lectura) como de producción (oral y escrita).

- Postarea: Reflexión lingüística que induce al aumento de competencia de L2 (corrección con símbolos; uso del diccionario). Asimismo, debe tener carácter conclusivo, servir de cierre a la actividad y mostrar un producto acabado que sea percibido tanto por el alumnado como por el profesorado.

Los **proyectos**, que a su vez pueden contener diversas tareas, son muy comunes tanto en la aplicación del enfoque comunicativo como en la del enfoque por tareas. En la realización de un proyecto los objetivos deben estar claramente definidos. Se debe comenzar por decidir el tema y los participantes, elaborar un esquema y un calendario de trabajo y repartir los papeles: búsqueda y procesamiento de información, redacción de un informe final, exposición, etc. El producto final puede ser muy variado.

3.3. Aprendizaje Cooperativo

La aplicación de los principios del **Aprendizaje Cooperativo** nos ayuda a resolver las dificultades para garantizar que en la elaboración del producto final hayan colaborado todos los miembros del grupo de forma equilibrada y justa. Kagan (1994) menciona cuatro características en cuanto al aprendizaje cooperativo que todas las actividades o tareas deberían incluir:

- **Interdependencia Positiva:** permite la oportunidad de que el alumnado interactúe y se enriquezca a través de la ayuda mutua. Todos los estudiantes se muestran más motivados al sentirse miembros de un grupo en el que el esfuerzo y la colaboración de todos favorecerá a cada uno de sus miembros. No se trata de un planteamiento competitivo, sino de ser conscientes de que todos los miembros del grupo llegarán juntos a la meta.

- **Responsabilidad Individual:** Cuando cada estudiante es consciente de la importancia de su propia contribución crece la probabilidad de que su participación e interés aumenten. Para ello el papel que cada estudiante tiene en la elaboración del producto final debe quedar perfectamente delimitado, dividiendo la tarea en diferentes subtareas o actividades y repartiéndolas entre los miembros del grupo.

- **Igualdad de Participación:** para asegurarnos de que todos los miembros de un grupo participan por igual debemos procurar que haya elementos que todos los miembros lleven a cabo, o que cada uno de ellos tenga su turno de participación.

- **Interacción simultánea:** se lleva a cabo cuando aumentamos el número de participantes que están envueltos en alguna actividad, ya sea de lectura, escritura, escucha activa, etc. En cuantos más grupos dividamos la clase, más participantes estarán interactuando a la vez. Mientras unos hablan, otros escucharán y tomarán notas, resolverán actividades, ampliarán información, ilustrarán la presentación, etc.

4. APLICACIONES METODOLÓGICAS DEL ENFOQUE AICLE EN EL AULA DE MÚSICA

Música es una asignatura en la que se da de forma equilibrada tanto la comunicación verbal como la no verbal, por lo que presenta especiales ventajas para su implementación en el programa bilingüe en los primeros cursos de la educación secundaria en los que es presumible que el alumnado no posea mucho conocimiento de L2.

La impartición de la asignatura de música bilingüe es muy posible que sólo se lleve a cabo en los cursos 1º y 2º de la ESO, puesto que en 4º de la ESO es una asignatura optativa y es posible que no haya una demanda suficiente para constituir un grupo bilingüe. Es por ello que me voy a centrar en el perfil del alumnado de 1º y 2º de la ESO a la hora de pensar tanto en el nivel de conocimiento de L2, como conocimientos previos de música, así como la edad (12- 14 años), capacidades cognitivas y metodología recomendable a esta edad. El número de horas semanales en la Comunidad Andaluza actualmente es de dos, tanto en 1º como en 2º de la E.S.O.

En las próximas páginas se va a reflexionar e intentar dar respuesta a los interrogantes planteados en el primer apartado de este trabajo.

4.1 Respuesta a algunas preguntas

4.1.1. ¿Cómo podemos evitar que los contenidos de la asignatura de música se vean comprometidos en la enseñanza bilingüe?

Partir del nivel de L2 de nuestro alumnado (A1-A2 en esta etapa)

L1+L2

Uso de input no verbal

Correcta elección de contenidos

Debemos siempre tener presente que para que los contenidos de la asignatura no se vean comprometidos debemos partir del nivel de conocimiento de L2 que tiene el alumnado, y que

posiblemente en estos cursos sea de un A2 (según los descriptores del MCER)[3] en caso de no proceder de un centro de primaria bilingüe.

Asimismo, no debemos olvidar que un contexto bilingüe implica el uso de la L1+L2 en la clase, lo cual evitará vacíos de información o deficiencia en la comunicación y comprensión. De un estudio sobre el bilingüismo en Andalucía de Lorenzo, Casal, Afonso y Moore, publicado por el Centro de Estudios Andaluces se desprende que: "*El alumnado bilingüe en 2º de secundaria se sitúa o está cercano a situarse en la franja de conocimientos propia de los usuarios independientes de la lengua considerados en el propio Marco (nivel B1). Frente a esto, el alumnado de los grupos de control de secundaria se ubica mayoritariamente en un nivel A1 del MCERL*". (Lorenzo, Casal, Afonso y Moore 2009:24). Estudio publicado por el Centro de Estudios Andaluces).

En una primera fase, para compensar la carencia de conocimiento de L2, se utilizarán técnicas de *input* no verbal (presentación de imágenes, descripción con movimientos…) para presentar los contenidos dentro de un contexto significativo. Un ejemplo de tipo de *input* no verbal es el uso de fotos de los instrumentos para su estudio y reconocimiento, así como para nombrar y explicar las partes de los instrumentos y sus características. De igual manera, en esta fase inicial es recomendable reforzar nuestras explicaciones mediante el uso de la gesticulación exagerada.

De igual manera, es muy importante elegir bien los contenidos que en cada curso se van a impartir en L2. El punto siguiente tratará de aclarar este aspecto.

4.1.2 Puesto que no podemos enseñar "todo" a nuestro alumnado ¿Qué contenidos de la asignatura de música son más adecuados para enseñar en L2?

Desde el punto de vista de una metodología centrada en nuestro alumnado, tendremos en cuenta qué contenidos les pueden resultar más accesibles ya sea por el nivel de dificultad lingüística o por ser especialmente atractivos a los mismos.

No es necesario impartir bloques completos de contenidos en L2, especialmente cuando los mismos sean de difícil compresión. Pero sí es aconsejable incluir actividades adaptadas que permitan estar siempre en contacto con la L2, relacionadas con los contenidos de cada unidad de una forma coherente, sin ver comprometido el aprendizaje de los mismos. A modo de ejemplo,

[3] MCER: Marco Común de Referencia para las lenguas.

en el bloque de contenidos referente a los parámetros del sonido, no sería aconsejable explicar el fenómeno físico armónico en L2, puesto que según los conocimientos previos de nuestro alumnado quizás sea desaconsejable explicarlo incluso en su lengua materna. Pero en mi experiencia he encontrado útil el tipo de actividades de discriminación auditiva de respuestas cortas para aprender las cualidades o parámetros del sonido, como en el siguiente ejemplo se ilustra:

TRACK	**PITCH:** Is it a high or a low pitched sound?	**DURATION:** Is it long or brief?	**VOLUME:** Is it loud or soft?	**TIMBRE:** What makes this sound?
Track nº 1	HIGH	BRIEF	SOFT	A LITTLE CAT
Track nº 2	LOW	LONG	LOUD	A SHIP
Track nº3	HIGH	LONG	LOUD	AN OLD TELEPHONE

Este tipo de actividades son adecuadas para introducir el vocabulario más básico en relación a un tema (las cualidades del sonido, en este caso) dentro de las actividades del tipo "***tuning in***" . Debemos acostumbrar al alumnado a deducir el significado de las palabras, puesto que dar una lista de vocabulario descontextualizado nunca resulta atractivo ni eficaz. Para ello, podemos pronunciar con la voz en falsete la palabra "*high*" y con la voz muy grave la palabra "*low*" y preguntarles cuál es su significado y que nos digan un ejemplo de cada una en inglés, por ejemplo con la voz de un miembro de la familia o con un animal.

La siguiente tabla (*ver tabla 1*), en la que se muestran algunos de los contenidos de la asignatura de música, nos puede ayudar a reflexionar acerca de la **elección de los contenidos** lingüísticos de la unidad y el nivel lingüístico del alumnado, y saber qué contenidos de la asignatura de música pueden ser idóneos para incluirlos en la programación bilingüe. Como sabemos, muchos de los contenidos de 1º de la ESO de música se repiten ampliados en el 2º curso, lo que nos permitirá también revisar y ampliar los contenidos lingüísticos en L2.

TABLA 1

BLOQUE DE CONTENIDOS	**Los parámetros del sonido**	**Los instrumentos musicales**	**La historia de la música occidental**	**Cultura musical anglo- sajona: los musicales; el pop y rock británico; country en EEUU, etc.**
TIPO DE INPUT	Verbal/visual/ no verbal (audiciones)	No verbal (reconocimiento visual)/ verbal (nombre de los instrumentos)	Verbal / no verbal (audiciones)	Verbal (características, autores y obras)/ No verbal (audiciones) Visual: agrupaciones instrumentales, imágenes de discos, conciertos, etc.
NIVEL DE L2 MÍNIMO	A1	A1 (Muy básico)	A2	A2
TEMPORALIZACIÓN	1º ESO, 1º trimestre. 2º Eso para un estudio más profundo de las características y de la producción del sonido (A2).	1º ESO, 1º trimestre. 2º Eso para un estudio más detallado de sus características y producción del sonido (A2).	Preferiblemente en 2º ESO, por las características cognitivas del alumnado.	1º y 2º de la ESO, aumentando los contenidos lingüísticos progresivamente.
¿LENGUAJE GENERAL O ESPECIALIZADO?	General (*high* / *low*; *loud/soft*; *long/brief*; *timbre…*)	General: nombres de instrumentos. Especializado: familias y producción del sonido.	General / especializado en el caso de las características musicales.	General /especializado en el caso de las características musicales.
TIPO DE COMU-NICACIÓN (lingüística, visual, cinética)	Visual/ lingüística Cinética (*high / low*)	Visual/ lingüística Cinética (verbos: to bow, to pluck, to blow, to strike, to shake…)	Lingüística /visual	Lingüística /visual
VOCABULARIO SIMILAR TRANSFERIBLE	*Timbre, notes, melody, harmony, rhythm, high, low*, etc…	Muchos instrumentos se escriben o pronuncian igual o similar (*oboe, piano, guitar…*)	*Periods, melody, harmony, rhythm*, etc.	Pop, rock, country, instruments…

4.1.3. *¿Cómo podemos planificar nuestras clases de música integrando los contenidos y la lengua?*

Una buena planificación es siempre necesaria, si bien la planificación debe ser un instrumento flexible que permita la retroalimentación a lo largo de todo el proceso de enseñanza aprendizaje.

En general, podemos hablar de cuatro fases que deberán ser tenidas en cuenta a la hora de planificar un proyecto AICLE: ***Tuning in, Finding out, Sorting out, Reflecting.***

En la tabla 1 se presentan algunas de las estrategias y destrezas que intervienen en cada una de estas fases. (A. Sadowska, D. Hicks)

En la tabla 2 se muestra una plantilla adaptada a las necesidades de la asignatura de música, si bien cada profesor deberá modificarla de acuerdo a sus necesidades personales, o bien según lo requiera la unidad en concreto.

En la tabla 3 se presenta una tabla que nos ayudará a equilibrar contenidos y lengua, además de otros factores que pueden influir en la planificación de nuestras clases. (Diana Hicks)

La reflexión sobre cada uno de sus apartados nos ayudará a hacer nuestro trabajo más coherente y eficaz, siempre partiendo de nuestro alumnado.

También deberemos tener en cuenta qué tiempo de nuestras clases dedicamos los docentes a hablar (***Teacher Talking Time***) para propiciar progresivamente una mayor participación oral del alumnado (***Student Talking Time***).

Debemos tener en cuenta que en las últimas instrucciones de la Junta de Andalucía, se establece que al menos un 50% de los contenidos de la materia deben impartirse en inglés, siendo deseable que ese porcentaje sea mayor. Esta exigencia hace necesaria una planificación más detallada de las actividades de clase que se van a desarrollar en L2.

En cuanto a la práctica vocal e instrumental de cada unidad, podremos elegir las obras y ejercicios en función de su relación no sólo con los objetivos y contenidos de la unidad, sino también por su aportación al conocimiento de la cultura anglosajona, siempre adaptando dichas obras a las posibilidades interpretativas de nuestro alumnado. En este sentido, realizaremos las adaptaciones instrumentales y vocales precisas, incluyendo partes de menor a mayor dificultad siguiendo los principios de una **metodología inclusiva** de todo el alumnado.

Tabla 1: Steps For Planning A CLIL Proyect (A. Sadowska, D. Hicks)

STEPS	STRATEGIES	SKILLS USED
TUNING IN	Brainstorming Asking questions Discussion Making drawings/diagrams True-false-I don't know I agree/disagree/don't know Graffitti Numbered heads Placemat Making predictions	Quiestioning Organising Sharing ideas Listening Planning Predicting
FINDING OUT	Think-pair-share Survey Reading strategies Information gap Listening with key words Research on web Experimenting	Selecting information Asking questions Researching Reading Finding resources Comparing and contrasting Making connections, etc Grouping
SORTING OUT	Graphic organisers Concept maps Sequencing Posters ICT products Booklets Drama, songs, etc.	Organising+classifying Presenting ideas Talking Listening Reading Testing Making decissions and choices
REFLECTING	Self and peer evaluation Portfolio Displays Teacher evaluation and assessment	Responding Speaking Writing Performing Reflecting

TABLA 2. Ejemplo de plantilla para unidad CLIL

<table>
<tr><td colspan="4">Titulo de la Unidad:</td><td>Grupo: ___ ESO</td></tr>
<tr><td>Temporalización:</td><td>Unidad nº:</td><td>Trimestre:</td><td>Nª de sesiones:</td><td>Fecha de Examen</td></tr>
<tr><td colspan="5">Contribución al desarrollo de las competencias básicas:</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Objetivos</td><td colspan="4">Del contenido</td></tr>
<tr><td colspan="4">De la lengua</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Contenidos</td><td colspan="4">Conceptos:</td></tr>
<tr><td colspan="4">Práctica vocal/ instrumental: (individual/grupal)

Otros procedimientos:</td></tr>
<tr><td colspan="4">Contenidos lingüísticos (vocabulario, gramática, expresión oral/escrita)</td></tr>
<tr><td>Conexión con otras materias</td><td colspan="4"></td></tr>
<tr><td>Secuenciación</td><td>Pretarea

(actividades de detección de conocimientos previos)

Audiciones:</td><td>Tarea

(desarrollo; scaffolding)

Audiciones:</td><td colspan="2">Postarea

(consolidación; conclusión)

Audiciones:</td></tr>
<tr><td>Materiales</td><td colspan="4"></td></tr>
<tr><td>Evaluación</td><td>Del contenido</td><td>Lingüísticos

Producción oral/escrita

Comprensión oral/escrita</td><td colspan="2">De la práctica musical</td></tr>
</table>

Tabla 3. Balance Planning Model- Lesson Planning and/or Units of work (Diana Hicks)

Skills	Learning styles	Cognitive skills	Autonomy/ Decision making	Evaluation
What kind of skills do the pupils develop? Reading/IT/ speaking/co-operation/ design/..	Am I covering all learning styles or emphasising only the verbal-linguistic/aural and logical-mathematical learners?		Where and when do the students make choices about their learning?	Do I leave time for studen own evaluation of their progress/concerns/weakn and strengths?

Content	Language
1 What do I want the students to learn? 2 What visuals can I provide to represent/support this content? 3 How can the pupils produce this content as a visual?	**Vocabulary: Chunks** **Grammar**

Community Displays/	Visits	Colleagues	Parents/Visitors	Assessment

4.1.4. ¿Cómo podemos atender a los diferentes estilos de aprendizaje desde el prisma de la enseñanza musical?

Uno de los puntos más destacados de la metodología AICLE es el enfoque centrado en el alumnado. Esto significa que siempre debemos partir de nuestros estudiantes, de sus conocimientos previos, de su perfil, sus diferentes estilos de aprendizaje y los tipos de destrezas que poseen. Para facilitar el aprendizaje del alumnado, el profesorado debe analizar sus necesidades, crear situaciones de comunicación a través de actividades, tareas y proyectos, asesorar, participar como un estudiante más, observar el desarrollo de las tareas en el aula, elaborar materiales, etc.

Al enfocar nuestra metodología hacia el alumnado nos damos cuenta de la necesidad de atender a la diversidad a través de actividades variadas que engloben los diferentes tipos de aprendizaje. De acuerdo con Gardner, H. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, (1983), existen ocho tipos de inteligencias que marcan las potencialidades y acentos significativos de cada individuo: lingüística, lógico- matemática, espacial, musical, corporal cinética, interpersonal, intrapersonal y naturalista. Algunos autores han añadido a esta lista la Manipulativa y la experimental.

En la siguiente tabla se pueden encontrar algunas actividades/ejercicios relacionadas con cada uno de los diferentes estilos de aprendizaje y tipos de inteligencias:

Lingüística/ verbal	Escribir cartas, diario, ensayos, etc; Diseñar puzles; encontrar patrones de lenguaje; investigar, etc
Visual	Actividades de memoria visual, dibujar mapas, cuadros, responder a gráficos, etc.
Auditivo	Escuchar grabaciones, atender a exposiciones, escuchar en pareja, grupo, tec.
Lógico- matemática	Calcular, agrupar, elaborar presupuestos, estimar cantidades, ordenar, clasificar, etc.
Manipulativa	Hacer modelos, estructuras, rompecabezas, trabajar con plastilina u otros materiales moldeables, papel, cuerdas, etc
Musical	Escucha activa, analizar auditivamente pasajes musicales, tocar instrumentos, ajustarse a un ritmo, seleccionar música para un poema, historia, fotografía, componer, cantar, etc
Corporal cinética	Deportes, danza, coreografías, actividades que impliquen movimiento en el aula, etc

Interpersonal	Ayudar a otros a aprender, cooperar en grupo, parejas, etc., escuchar a otros, etc.
Intrapersonal/metacognitiva	Predecir, analizar consecuencias causa-efecto, discutir sentimientos, replantear situaciones, etc.
Experimental	Descubrir reglas o patrones, resolver problemas prácticos, calcular, plantear problemas, etc.

Afortunadamente, la música nos permite combinar en las actividades estos diferentes estilos de aprendizaje. A través de la unión de la expresión corporal y el canto (o expresión instrumental) al texto en la música, así como la lecto-escritura musical estamos cubriendo un amplio abanico de estas inteligencias múltiples. A ello se une el pensamiento matemático inherente al lenguaje musical. A continuación se citan algunos ejemplos de actividades que combinan más de un tipo de inteligencia:

- Inventar un texto para una secuencia rítmica dada: inteligencias matemática+ lingüística + musical. Mediante esta actividad se persigue la asimilación de las figuras y sus silencios así como los compases a través de la práctica. Inventar un texto para un ritmo, o bien poner ritmo a un texto, promueve la transformación de vocabulario pasivo en activo, concienciación en cuanto a la acentuación, entonación, sílabas tónicas/átonas, etc. Además, ésta suele ser una actividad atractiva para aquellos estudiantes interesados en estilos urbanos como el rap y el hip- hop.
- Expresión vocal y canto: inteligencias matemática+ lingüística + musical.
- ***"Play the music, bow the violin, pluck the harp, bow the oboe, strike the drum…"*** Juego de mímica en el que el alumnado imita el movimiento de tocar los instrumentos a la vez que aprende el vocabulario relacionado con el tema. El docente irá diciendo los verbos y el alumnado, todos en pie, imitará los movimientos de tocar los instrumentos. Cada vez que alguien se equivoque, deberá sentarse, hasta que sólo queden unos pocos de pie. Se puede acompañar con pequeños fragmentos musicales en los que aparezcan los instrumentos de la orquesta para aprender también a diferenciarlos auditivamente. Combina las inteligencias lingüística+ cinética+ musical.

Esta última actividad puede ser realizada en momentos en los que el alumnado necesita descansar, puesto que por su facilidad y dinamismo sirve para refrescar sus ideas y canalizar la necesidad de movimiento de aquellos estudiantes más inquietos.

4.1.5. ¿Cómo puedo combinar las estrategias metodológicas aplicadas a la expresión vocal y canto con la metodología bilingüe?

En la combinación de la expresión vocal y canto con la metodología bilingüe encontramos un bloque de contenidos de especial atractivo para nuestro alumnado. A través de la expresión vocal nos podemos acercar al conocimiento de las producciones musicales de otras culturas, en relación con el bloque de contenidos *la música en el tiempo*, y de esa manera despertar su sensibilidad acerca de la necesidad de ser flexible y tolerante hacia otras formas no sólo de vida, sino también de otros cánones de belleza, o gustos acerca de modas y estilos.

La canción se presenta como una herramienta musical que incluye en sí misma todos los elementos que estudiamos en la asignatura de música: el ritmo, la melodía, la forma, los matices y dinámicas, etc. Ello hace que la canción constituya el principal núcleo generador de actividades que propician el desarrollo de la expresión musical.

Si en relación a la expresión vocal y canto nuestro objetivo principal debe ser desarrollar en nuestro alumnado el gusto por cantar, dentro de la enseñanza bilingüe el canto favorecerá:

- El aprendizaje de nuevo vocabulario y de expresiones o fórmulas dentro de un contexto fácil de memorizar. Siempre se ha admitido que es más fácil recordar aquello que se aprende con música.
- Mejorar la pronunciación, a través de ejemplos auténticos de producción vocal.
- Acceder a diferentes acentos, dependiendo de la procedencia de las fuentes: desde una canción tradicional irlandesa, una canción country americana, o el pop británico de los Beatles a una canción australiana.
- El conocimiento de diferentes variedades de L2, a través de audiciones auténticas de diferentes países de procedencia.
- Desarrollar la fluidez en el habla.
- Mejorar la compresión oral, independientemente del acento del interlocutor.

En la elección del repertorio vocal debemos tener en cuenta, una vez más, el perfil de nuestro alumnado, ya que nuestra metodología está centrada en el mismo. Desde el punto de vista musical, y en relación con la tesitura propia a estas edades, es aconsejable centrarnos en un ámbito melódico próximo a la escala de Do3- Do4, o Do central del piano, pudiéndolo ampliar hasta una cuarta descendentemente, o una segunda ascendentemente.

No será difícil adaptar la expresión vocal y canto a sus necesidades e intereses, tanto desde el punto de vista de la dificultad técnica como del conocimiento de L2 que posea, debido al

vasto corpus de canciones al que podemos acceder a través tanto de diferentes editoriales como de herramientas en la web.

En cuanto al tipo de actividades tradicionalmente usadas en el aprendizaje de canciones, se recomienda adaptar las mismas de manera que el alumnado se sienta involucrado en la elaboración de las mismas. Sería la diferencia entre ***Do&Make.*** Por ejemplo, se pueden sustituir las actividades tipo *Fill in the blanks* por otra en la que fueran ellos los que eliminaran palabras del texto y se la pasaran a los compañeros (lo que les obliga a procesar información, seleccionar vocabulario, etc.) recortaran la canción y se la pasaran al compañero para que ordenara las estrofas/versos, encontraran expresiones/idioms/phrasal verbs y dedujera su significado, etc.

A continuación se citan algunas fuentes disponibles en internet en las que podemos encontrar repertorio de diferentes niveles:

- Página web con repertorio de canciones de grupos actuales, posiblemente cercanas a nuestro alumnado, con actividades de comprensión oral y escrita elaboradas por Isabel Pérez; incluyen pista de audio/video: http://www.isabelperez.com/songs.htm
- Canción tradicional australiana en tres versiones diferentes:
  - "*I am Australian*" by The Seekers. http://www.youtube.com/watch?v=jD3SkTyXzcE
  - "*I am Australian*" con subtítulos en inglés: http://www.youtube.com/watch?v=6U9OTmLrrF0&feature=related
  - "*I am Australian*", banda sonora de la película "Australia" http://www.youtube.com/watch?v=jD3SkTyXzcE&feature=related
- Canciones en inglés para primaria y secundaria, con pista MIDI incluida: http://www.gardenofsong.com/index.html
- Canciones irlandesas, donde encontraremos además de la letra en inglés, su traducción al español, audio en MIDI y videos: http://www.mamalisa.com/?t=sc&p=417&c=68
- "*Songs from around the world*": http://www.mamalisa.com
- *Saint Patrick's Day song*: http://www.youtube.com/watch?v=IA-YGKN7k_o http://www.youtube.com/watch?v=ePA8q40PHJA

4.1.6. ¿Cómo puedo aplicar los principios del enfoque por tareas y el trabajo cooperativo en el aula de música?

Como ya se ha comentado, el enfoque por tareas permite desarrollar el lenguaje comunicativo, tanto a niveles cognitivos como socializadores. Las tareas deben estar conectadas con el mundo real, donde la comunicación adquiere una dimensión real en la que se dé una negociación de significado, vacíos de información, libertad de expresión y retroalimentación.

A continuación se presenta un ejemplo de proyecto para llevar a cabo en el aula de música de 2º de la ESO, preferiblemente durante el 3º trimestre, cuando el alumnado habrá desarrollado las habilidades comunicativas necesarias para afrontar su desarrollo. Al mismo tiempo, este proyecto sirve tanto de repaso como de cierre a los bloques de contenidos relacionados con la música en los medios de comunicación (la radio) y la música popular urbana, previamente vistos en clase.

"A radio programme"
Implementation of the four principles of Cooperative Learning:
• ***Positive interdependence:*** through this activity they will have the opportunity to interact, to be "*mutually positively interdependent and gains of either help the other*". • ***Individual accountability:*** each member knows what to do, and is aware of his/her responsibility for his or her own contribution. • ***Equal participation:*** this activity has been structured in a way in which each member of the group gets his/her turn. Each student will have to research information, read, prepare questions or the lyrics, etc. • ***Simultaneous interaction:*** while one group is performing, *the audience* will be participating too (listening, reading, singing and answering a questionnaire).
This activity is intended for a group of **ESO 2,** to be developed at the end of the **third term**. The classroom will be divided in **groups of 4 students** (7 groups in total).
They will be given the instructions two weeks before the performance. They will have to perform a radio programme in front of their mates, who will have to listen to the programme and answer a brief questionnaire based on the radio programme they would be listening to (***simultaneous interaction***: while one group is performing, the rest of the group is listening to the information provided and answering questions).

Each group will be given information about: - The history of the radio. - A list of British groups, from which they will have to choose one. - A list with a few songs of every group, from which they will have to choose one. - Students can use the hi-fi of the music classroom, and Cd's of the group they choose.
Brief outline of the activity: Student 1 reads a brief history of the radio. Student 2 talks briefly about one British group. *1.* We listen to one song of that group while all the students sing along (they will be given the lyrics in advance).
2. Student 3 interviews student 4, who pretends be a member of that group. 3. The "audience" writes down student 4's answers (they will be previously provided with a worksheet with the questions).
Students 1 and 2 will have to prepare a text between 80-100 words about the history of the radio. Student 1 will have to read it at the beginning of the radio programme.
The four students will have to choose one musical group of the list (The Beatles, for instance) and listen to some songs of that group and choose the song that we will listen to during the radio programme performance.
Students 1 and 2 will have to find information about this group. Students 3 and 4 will have to prepare a brief introduction to talk about that group, from the information found by students 1 and 2 (***positive interdependence***). Student 2 will have to read this brief information (80-100 words).
Students 3 and 4 will also have to prepare a brief interview (no more than 5 questions). Student 3 will interview student 4, who will pretend that he or she is one of the famous musicians of the group (student 4 will be John Lennon, for instance).
Student 1 will have to prepare two questions about the history of the radio and two more questions about the group (from the extract that student 2 will read).
Student 2 will have to prepare the lyrics of the song and hand the sheets out to their mates (the audience of the radio programme).
Students 3 and 4 will prepare the worksheet with no more than five questions from the interview plus the four questions prepared by student 1. Student 3 will hand the worksheet out at the beginning of the activity.
Student 4 will be the one who prepares the hi-fi and the Cd and play it on after student 2 talks about the group and introduces the song.

4.1.7. Coordinación del trabajo de los asistentes lingüísticos. ¿Qué pueden los asistentes lingüísticos aportar a las clases de música?

Los asistentes lingüísticos suelen ser estudiantes nativos de L2 en su último curso de estudios que son contratados para apoyar las clases bilingües, tanto ayudando al profesorado en la preparación de materiales curriculares como participando activamente en diversas tareas en el aula.

Si bien es cierto que los asistentes lingüísticos no tienen porqué tener estudios previos en metodología de la enseñanza ni estudios musicales, nos sorprendería saber el número de ellos que sabe tocar un instrumento o son aficionados a la música o danza. Es bien sabido que el conocimiento musical general en sociedades como la británica está muy por encima del que tenemos actualmente en España, y no es de extrañar que muchos de los asistentes que nos visiten sepan tocar algún instrumento, aunque sea en un nivel elemental.

Esa experiencia puede ser aprovechada para invitarlos a que hagan pequeñas presentaciones en clase, pidiéndoles que describan su instrumento e incluso que toquen alguna pieza. Por básico que sea su conocimiento, será una actividad muy atractiva para nuestro alumnado. Es posible que debamos revisar previamente el lenguaje que van a utilizar, para asegurarnos de que resultará asequible a nuestro alumnado, sin dejar de ser un lenguaje auténtico, pues en muchas ocasiones los asistentes no son conscientes de la necesidad de adaptar el lenguaje a la zona de desarrollo próximo del alumnado. Por ello es necesaria la coordinación entre profesorado y asistentes lingüísticos para garantizar la correcta ejecución y efectividad de las actividades de clase.

También podemos preparar previamente en clase una actividad en la que el alumnado entreviste al asistente lingüístico para conocer sus gustos y experiencias musicales, y posteriormente hacer una pequeña redacción con la información que han conseguido. De igual manera, el asistente puede acercarnos a su cultura, las tradiciones de su país o región, los grupos musicales, las canciones tradicionales, villancicos u otras celebraciones populares.

Los asistentes pueden ser un instrumento de mucha ayuda al evaluar la producción oral del alumnado en la presentación de trabajos, exposiciones etc. Para ello es muy importante que informemos mediante una rúbrica u otro instrumento qué es exactamente lo que se espera del alumnado.

4.2. Vocabulario: metodología de enseñanza-aprendizaje en el aula de música

Hemos visto que uno de los factores importantes en el aprendizaje de L2 es la exposición del alumnado a la misma, tanto cualitativamente como cuantitativamente. Pero la calidad del *input* y que el alumnado se vea expuesto a la segunda lengua no garantiza que la misma se asimile por simple osmosis. Hay diversos procedimientos que ayudarán a la asimilación y comprensión del vocabulario:

- Uso de "*chunks*".

Las listas de vocabulario descontextualizado nunca han sido de mucha utilidad. Diversos autores recomiendan proveer al alumnado con "chunks", es decir, grupos de dos o más palabras que frecuentemente se usan juntas. Pueden estar relacionadas con el lenguaje general (BICS) o con un contenido/tema específico (CALPS).

Algunos ejemplos de *general chunks* son (Ronald Carter, Collins dictionary):

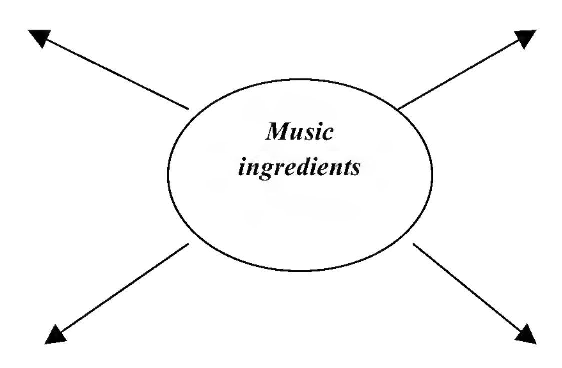
I don't know (if)	This is a
A lot of	On the one hand
At the moment	On the other hand
A bit of	The reason why
The end of	A couple of
First of all	You know that
We have to	Be able to

- Agrupación por campos semánticos

El uso de ***herramientas visuales***, como mapas conceptuales, gráficos, esquemas, etc. resultan muy recomendables para organizar y entender el contenido a la hora de tomar notas de clase, repasar contenidos, conectar ideas, etc. También son muy útiles para organizar las tareas de producción oral, pues les ayuda a estructurar el discurso y recordar los puntos o vocabulario principal.

Un ejemplo de cómo usar estas herramientas visuales puede ser el uso de gráficos para organizar el vocabulario relacionado con las familias de instrumentos, los tipos de música, adjetivos que podemos usar para describir una música que nos gusta o que no nos gusta, etc.

Procedimiento: Se dibuja en la pizarra un círculo dentro del cual se escriben las palabras *Music ingredients*. A través de una lluvia de ideas el alumnado irá diciendo vocabulario relacionado con el tema: *rhythm, melody/ tune, harmony...* El alumnado puede contestar en L2 preferiblemente o en L1, en cuyo caso el docente irá anotando en L2 las respuestas en la pizarra. No debemos olvidar que bilingüe significa "dos lenguas" y que es de desear que el alumnado sepa expresarse en ambas y no sentirse cohibido en ningún sentido a usar la lengua materna o la L2 para expresarse, dependiendo de sus capacidades cognitivas, conocimientos previos de la materia, etc.



Este tipo de actividades es muy útil tanto como introducción y comprobación del conocimiento previo del alumnado sobre el tema, así como para repasar el mismo en posteriores sesiones.

- Revisión del vocabulario. Crucigramas.

Al finalizar una unidad podemos pedirles que repasen sus apuntes y anoten una lista con el vocabulario aprendido. Deberán entonces seleccionar algunas de esas nuevas palabras para hacer un crucigrama. Por ejemplo:

Exposition: the first part of a sonata.

Tempo: the speed of music.

Stave: a set of five horizontal lines and four spaces used in musical notation.

Con esas palabras harán un crucigrama que su pareja de clase deberá resolver a partir de las definiciones.

Para hacer más fácil esta actividad, se puede hacer en grupos de tres cuatro estudiantes en vez de por parejas. Cada grupo creará un crucigrama que posteriormente deberá resolver otro grupo.

En el siguiente sitio de internet podemos encontrar páginas con herramientas para crear crucigramas:
http://www.classhelper.org/crossword_generator.shtml?puzzles_page=crossword_generator

4.3. Desarrollando la comprensión y producción oral y escrita.

Debemos asegurarnos en la planificación de nuestras clases de prestar atención al desarrollo de la competencia comunicativa en todos sus aspectos tanto en la expresión (oral y escrita) como en la comprensión (oral y escrita). A continuación se dedican varios apartados a estos aspectos.

4.3.1. Comprensión de textos

En primer lugar, debemos elegir qué textos son adecuados para los contenidos de la unidad, teniendo en cuenta el curso, la edad, los conocimientos previos así como el nivel de competencia lingüística del alumnado (recordemos que en los cursos 1º y 2º de la ESO será aproximadamente de un A2 si no proceden de un centro de primaria bilingüe).

Es muy probable que sea necesario adaptar los textos a las necesidades de nuestro alumnado. Existen tres procedimientos básicos para adaptar textos:

1. Resumir textos excesivamente extensos. Debemos evitar la simplificación excesiva que lleve a un texto que no es del todo auténtico y que no utilice los conectores necesarios para dotar de coherencia al contenido.
2. Ampliación del texto para hacerlo más explicativo y comprensible. Este procedimiento puede provocar el efecto contrario al deseado, al hacer los textos demasiado largos y desanimar a su lectura.
3. Adaptación lingüística que combine los dos métodos anteriores sin comprometer la autenticidad del texto. Podemos apoyar la comprensión del mismo añadiendo gráficos

explicativos, imágenes que sirvan para comprender el vocabulario a forma de un diccionario visual, colores para resaltar palabras clave, "*Key words*" que les ayuden a centrarse en los aspectos fundamentales del contenido, etc.

Una vez preparado el texto, existen diferentes actividades para ayudar a su comprensión.

"Text attack" techniques (Dr. D. Hicks):

Puesto que el tiempo de clase siempre es limitado, conviene optimizar al máximo tiempo y energías; no se trata de ver textos en profundidad, sino de extraer las ideas principales y conclusiones y hacer uso de ese conocimiento.

Es aconsejable centrar la atención del alumnado en aquello que sí saben, más que en lo que no saben, para a partir de ese punto empezar a construir nuevo conocimiento. De esta manera resaltamos el aspecto positivo, *lo que sí sabe*, lo cual será más atractivo y fácil de enfrentar que destacando todo *lo que no sabe.* Para ello podemos:

- Pedirles que subrayen las palabras que sí conocen.
- Tachar los artículos determinados e indeterminados para ayudarles a centrarse en el vocabulario clave.
- Pedirles que escaneen (una lectura rápida general) el texto para extraer las ideas principales.

A continuación se expone un ejemplo de cómo aplicar esta técnica.

Ejemplo 1: Text attack!

In the following text:

1. Underline in blue the words that **you do know**.
2. Make a first guess of what the fragment is about and write it down in your notebook.
3. Underline in green the words that you do not know and try to guess their meaning in this context.
4. Look up in your dictionary the meaning of the words that you do not know and you need to know. Remember that you don't need to know every single word in order to understand a text!
5. In Spanish, summarize the 10 points in one page length.

Otro tipo de actividad consiste en separar un texto en frases, recortarlas y mezclarlas con frases extraídas de otro texto totalmente diferente. En parejas o grupos de tres deberán separar las frases que pertenecen al tema que se está aprendiendo durante esta lección y ordenarlas para formar el texto original.

Ejemplo 2. Biografías de compositores. Dividir la clase en parejas o pequeños grupos. Tomar dos textos de dos compositores, bandas o artistas famosos. Separar los textos en frases, mezclarlos y dárselos a cada grupo para que coloquen las frases en la columna que corresponda.

MOZART	BEETHOVEN
He was born in Salzburg, Austria, on January 1756.	He was born in Bonn, Germany, on December 1770.
He was no doubt the greatest child star that ever lived.	He grew up in Bonn in a very unhappy home.
He started to learn keyboard and composition at the age of four.	He was forced to practice the piano by his father.
His father, Leopold, was a gifted violinist.	His father, who was alcoholic, would punish him mercilessly when he made mistakes.
He wrote his first sonata for the piano when he was four and composed his first opera when he was twelve.	By the time he was twelve, he was earning a living for his family by playing organ and composing.
Three of his most famous operas include The Marriage of Figaro, The Magic Flute and Don Giovanni.	He composed only one opera: “Fidelio”.
He was poor and in debt when he died of kidney failure at the age of 35 and was buried in a poor man's grave.	Although he gradually lost his hearing, he continued composing.

4.3.2. Producción escrita

En *Writing. sample task and exercises*, Quinn, R. (2009) introduce las ideas principales en cuanto a la metodología a aplicar en el desarrollo de la producción escrita en el aula bilingüe.

En las actividades de producción escrita debemos empezar estableciendo una reflexión acerca de tres aspectos fundamentales: el **formato** (carta, e-mail, artículo, historia, ensayo, etc.), el **propósito** del mismo (informar, explicar, presentar una queja o reclamación, hacer una crítica, etc.) y el **público** a quien va dirigido el texto.

Esta reflexión nos llevará al siguiente paso, que consistirá en elegir la estructura, el tipo de lenguaje que requiere este trabajo, el estilo que debemos usar y el tipo de vocabulario y expresiones que necesitamos utilizar, así como la presentación del mismo.

La actividad puede estar precedida de un ejemplo que contextualice el texto, de manera que resulte cercana y aplicable a situaciones reales de la vida cotidiana. Tras la contextualización procederemos a la lluvia de ideas de las que el alumnado pueda extraer ejemplos de cómo desea enfocar su trabajo escrito.

Es importante que presentemos un producto acabado como ejemplo de lo que esperamos conseguir, para que tanto los objetivos como los criterios de evaluación sean precisos y claros.

Como apoyo, podemos presentar una serie de estructuras esenciales y expresiones que pueden/deben utilizar en sus escritos. A modo de guía en cuanto a la estructura que debe presentar su escrito podemos facilitar una batería de preguntas, cuyas respuestas les ayudarán a construir el texto final.

Estas y otras pautas metodológicas deberán ser tomadas en cuenta en la programación de actividades de producción escrita, dotando a las mismas de coherencia, accesibilidad y atractivo.

4.3.3. Comprensión oral y producción oral.

Desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes: STT (Student Talking Time) and TTT (Teacher Talking Time).

La metodología AICLE debe favorecer el desarrollo de las habilidades lingüísticas que garanticen una comunicación efectiva para propósitos reales. Para ello, debemos reflexionar acerca de las actividades enfocadas no sólo a cómo desarrollar el lenguaje, sino cómo distribuir el tiempo que los estudiantes deben hablar en clase, así como la evaluación de las actividades orales. Si bien tanto la L1 como la L2 se utilizan en una atmósfera bilingüe de enseñanza, la

producción oral en L2 por parte de los estudiantes debe ir aumentando progresivamente, tanto para las actividades de clase como en aquellas de socialización con sus compañeros. Para ello el profesorado bilingüe debe diseñar actividades que favorezcan esa comunicación oral al mismo tiempo que proveer de una atmósfera positiva donde los estudiantes se sientan confiados y motivados a usar la L2. De esta manera, se persigue también el desarrollo del lenguaje BICS (*Basic Interpersonal Communication Skills*) así como de CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*).

Con relación a la forma de corregir la producción oral del alumnado, es aconsejable reflexionar acerca del qué, cómo y cuándo corregir los errores de manera que no inhiba la participación y motivación de los mismos a la hora de comunicarse. Una corriente dentro de la enseñanza bilingüe aboga por un "inglés internacional" más que un inglés británico, como tradicionalmente se había perseguido. En este sentido, algunos autores, como Hicks y Littlejohn, se muestran más permisivos, persiguiendo ante todo el desarrollo de las habilidades comunicativas por encima del bilingüismo equilibrado, objetivo, por otra parte, poco realista.

Para conocer el tipo de error que un estudiante comete y en qué medida debe ser corregido debemos conocer cuál es su *interlengua*, es decir, la lengua que el estudiante usa en su proceso de aprendizaje de la L2. De esta manera podremos saber si el error es sistemático, por generalización de reglas, por falta de conocimiento de las mismas, o un lapsus causado por fatiga, falta de concentración o descuido. Rolf Donal, profesor en Eastbourne School of English, ha dedicado especial atención al apartado de las técnicas de corrección de errores en el aprendizaje de segundas lenguas. (Documento de Internet disponible en http://british.hit.bg/err2.htm).

De igual manera, dependiendo del perfil individual de cada estudiante decidiremos si corregir o "dejar pasar" algún error en un momento dado para evitar que la corrección sea contraproducente. Asimismo, utilizaremos el refuerzo positivo conforme el alumnado va superándose de una forma consciente.

A grandes rasgos, los errores pueden ser clasificados en:

1. Léxicos- vocabulario.
2. Fonológicos- pronunciación.
3. Sintácticos- gramaticales.
4. Interpretativos- por malinterpretación o malentendido.
5. Pragmáticos- fallo al aplicar las reglas de la conversación.

Como regla general sería deseable corregir en los siguientes casos:

- Cuando se presenta un nuevo concepto. Debemos ser más exigentes en la primera fase para que el nuevo concepto sea afianzado de forma apropiada. Conforme se avanza en la lección, el control y corrección por parte del profesorado debe disminuir para permitir al alumnado centrarse más en otros aspectos. En caso necesario, podemos anotar los errores para aclararlos más tarde en un momento apropiado.
- Aquellos errores que deberían ya estar superados por estar por debajo de su nivel, de su interlengua.
- Cualquier error que impida o dificulte la comunicación, ya sea por pronunciación deficiente, deficiencia léxica o gramatical.

En cuanto a la forma de corregir, dependerá del estilo de enseñanza del discente en concreto, teniendo en cuenta siempre que una excesiva corrección o falta de delicadeza podría producir inhibición en el alumnado o deteriorar el clima de clase. Es deseable, igualmente, permitir un tiempo de reflexión para que corrijan por sí mismos sus errores. Si no son conscientes de que han cometido un error, podemos indicarlo mediante algún gesto facial o de la mano, sonido dubitativo (*mmm…?*), repetir la frase hasta donde se produce el error y dejar un tiempo en silencio para que finalice de forma correcta, repetir parte del error con entonación interrogativa, etc. En ocasiones una nota de humor puede ser muy útil para quitar importancia al hecho de cometer errores, y animarles a no sentirse tensos o cohibidos a la hora de expresarse en la L2.

Muchas de estas pautas son muy similares a la forma en la que el profesorado de música acostumbra a corregir y guiar al alumnado en la práctica musical, tanto vocal como instrumental, por lo que no es necesario dedicarle más atención a este aspecto.

Tampoco debemos olvidar el refuerzo positivo, hacer que el alumnado sea consciente de lo que sí hace bien, de lo que ha conseguido con su esfuerzo, de sus logros, etc. A veces ello es casi más importante, pues les anima a seguir adelante, a no bloquearse y a saber qué camino han de seguir y cómo hacerlo bien.

4.3.3.1. ¿Cómo evaluar la participación oral del alumnado?

A menudo este aspecto es descuidado bien por falta de instrumentos para hacerlo, bien por falta de unos descriptores lo suficientemente claros y precisos. Es aconsejable, una vez más una reflexión previa que analice el punto de partida de nuestro alumnado y que en función de los

objetivos propuestos nos ayude a llevar a cabo una evaluación coherente. Plantillas como la que se sugiere a continuación, basadas en el MCER, pueden ser de utilidad para anotar la participación oral y evaluarla.

En la esta plantilla se han incluido elementos que nos permitirán la evaluación de aspectos como son la participación activa en clase a través de preguntas, respuestas, expresión y clarificación de ideas; la fluidez; la pronunciación; la identificación de similitudes y diferencias (lo cual implica a su vez una compresión oral adecuada), etc. Igualmente, se pueden añadir aspectos como el uso del vocabulario nuevo, la corrección gramatical la aplicación de las nuevas reglas aprendidas, etc.

CAN: El alumno/a puede en L2	DATE	DATE	DATE	DATE
Respond to questions				
His/her **fluency** is very good/ good/ poor				
His/her **pronunciation** is very good/ good/ poor				
Ask questions				
Introduce new ideas				
Clarify own points				
Express own opinion				
Build on another student's ideas				
Identify points of similarity and difference				
Identify and **report back** main ideas of discussion				

[Plantilla basada en Bentley, K. 2007]

A través de estas plantillas de evaluación y/o algunas otras de autoevaluación, profesorado y alumnado pueden ser conscientes de la participación oral en el aula y de la evolución de la misma. Debemos recordar que la evaluación no sólo nos aporta información al profesorado, sino que el alumnado necesita ser consciente de su evolución en el proceso de aprendizaje, tanto de una lengua como de cualquier materia.

Algunos tipos de actividades enfocadas a desarrollar la producción oral son:

- Respuesta coral.
- Contar / leer historias.
- Debatir / persuadir.
- Hacer presentaciones.
- Leer en voz alta / comprender textos orales.

- Dramatizar (*role play*).
- Escuchar activamente.
- Reflexionar / relacionar ideas.

A continuación se presentan dos ejemplos de actividades de comprensión y producción oral de diferente nivel para desarrollar en el aula de música de 1º y 2º de la ESO.

Actividad 1: A warm up activity.

Esta actividad está pensada para el primer día de clase en 1º ESO bilingüe, para animar a cada estudiante a presentarse a la vez que nos permite al profesorado hacer una pequeña evaluación inicial tanto de su nivel de L2 (comprensión oral, pronunciación, fluidez...) como de los aspectos musicales (la afinación, adecuación al conjunto de la clase, ritmo, etc.). A través de la misma se persigue animar al alumnado a cantar en L2 a través de una melodía muy sencilla a la vez que nos vamos presentando.

Usar una melodía pegadiza con la estructura pregunta- respuesta (acompañamiento sencillo a la guitarra o piano: pregunta I-I/ respuesta V-I). Se irán alternando preguntas y respuestas docente- grupo clase.

1a. Teacher: (pregunta I-I/ I-I)

Hello everybody

I'm glad to see you

1b. Students: (respuesta I-I /V-I)

Hello everybody

I'm glad to see you

2a. Teacher: (pregunta I-I/ I-I)

I'm the music teacher

I'm glad to meet you.

2b. Students: (respuesta I-I /V-I)

We are the (new) students

We are glad to meet you.

Posteriormente, uno a uno los estudiantes se levantarán y se presentará a sí mismos y a un compañero/a siguiendo el mismo procedimiento. El estudiante presentado será el siguiente en levantarse y presentar a otro/a compañero/a.

Student 1:

My name is Carlos

I'm glad to meet you

My pal is Sofia

I'm glad to see you.

No será complicado añadir nuevas variaciones, improvisaciones a este ejercicio, que resultarán divertidas para el alumnado de este nivel y propiciarán una atmósfera de confianza y creatividad.

Actividad 2: What makes this sound?

Deben adivinar a qué corresponde un sonido determinado. Oirán 5 pistas diferentes. En grupos de tres a cinco discutirán qué sonidos creen haber escuchado, tras lo cual deberán inventar una historia a partir de esos sonidos. Un portavoz contará brevemente esa historia al resto de la clase. Por último se les pedirá que la escriban en casa en su cuaderno, prestando más atención a la expresión. En las audiciones se pueden incluir sonidos relacionados con los contenidos de la unidad tratada. Por ejemplo: los instrumentos, la música urbana, la música y el teatro, clasificación de las voces, etc.

Ejemplo: Para empezar escucharán cinco pistas de audio:

1) ruido de calle;

2) abrir un maletín;

3) trompeta;

4) aplausos;

5) sonido de monedas cayendo.

Ejemplo de posible historia inventada:

We went for a walk to High St. There, we saw a man opening a case. Suddenly, he started to play his trumpet and everybody liked it. After the applause some people put some coins into the trumpeter's hat.

Una variante de esta actividad consistiría en representar la historia (*role play*), incluyendo para ello diálogos entre los personajes de su historia.

5. CONCLUSIONES

El objetivo principal de este trabajo ha sido ofrecer una guía al profesorado de música bilingüe de secundaria a partir de la cual pueda mejorar la metodología y planificación de sus clases. Se han expuesto los principios del enfoque comunicativo y el enfoque por tareas, así como las premisas del Aprendizaje Cooperativo.

Cada uno de los interrogantes expuestos al comienzo del trabajo ha sido analizado de forma individual, intentando ilustrar con ejemplos válidos para el aula de música cada una de las explicaciones. Se ha intentando incitar al profesorado a una reflexión personal que le ayude a aplicar las ideas expuestas y extrapolarlas a su situación particular, puesto que se persigue una finalidad práctica aplicable a todos los contextos educativos dentro de la enseñanza de la música en secundaria.

A continuación, se han presentado ejemplos de aplicaciones didácticas en el aula de música en las que se ha perseguido responder a las necesidades metodológicas de esta asignatura, sumadas a las del enfoque AICLE. Todos estos ejemplos han sido pensados para un alumnado de 1º y 2º de la ESO en el contexto que tenemos en Andalucía el presente año 2013.

Este trabajo ha pretendido ser no sólo una guía para el profesorado, sino también una pequeña aportación para la mejora de la calidad de la enseñanza bilingüe en la educación secundaria, al intentar exponer de una forma sencilla y accesible el enfoque AICLE en las enseñanzas bilingües.

Asimismo, deja la puerta abierta a futuras investigaciones en las que se profundice acerca de la metodología de la enseñanza bilingüe específicamente enfocada al aula de música en la enseñanza secundaria. Estas y otras cuestiones habrán de dilucidarse en futuras investigaciones para las que el presente trabajo sólo ha pretendido ser una aportación más sobre la que construir conocimientos.

6. BIBLIOGRAFIA Y REFERENCIAS

Bentley, K. 2007. 'STT: Student Talking Time. How Can Teachers Develop Learners' Communication Skills in a Secondary School CLIL Programme' in Lorenzo, F. *et al* (eds.) *Models and Practice in CLIL* (La Rioja: Revista Española de Lingüística Aplicada) pp.129-139

Casal, S. 2006. "Essential glossary for the teacher: Cooperative Learning". *Greta Journal*, 14 (1,2), 80-84. [Documento de internet disponible en http://gretajournal.com/wordpress/wp-content/uploads/file/15rev1.pdf]

Casal, S. 2008. "Un nuevo milenio, un nuevo profesorado". *III Jornadas Provinciales de Formación para el plurilingüismo.* [Documento de internet disponible en http://soniacasal.es/documentos/un_nuevo_milenio.ppt.]

Casal, S. 2008 "Colaboración e Innovación en la enseñanza-aprendizaje de Lenguas"

[Documento de internet disponible en www.soniacasal.es/documentos/granadaweb_07102009.ppt]

Casal, S. 2008. "Cooperative Learning in CLIL contexts: ways to improve students' competences in the foreign language classroom." Paper presented at the IASCE / IAIE conference in Turin (Italy) *Cooperative Learning in Multicultural Societies: Critical Reflections*. Turin (Italy), 19-22 January 2008. (Documento de internet disponible en: **http://www.iaie.org/1_turinpapers.html**)

Casal, S. 2009. "Los centros bilingües en Andalucía. Informe de situación y el desarrollo de las competencias". [Documento de internet disponible en http://www.slideshare.net/hermes2g/casal-s-los-centros-bilinges-de-andaluca-informe-de-situacin-y-el-desarrollo-de-las-competencias-huelva-30-enero-2009]

Clegg, J. 2007. 'Analysing the Language Demands of Lessons Taught in a Second Language' en Lorenzo, F. *et al* (eds.) *Models and Practice in CLIL* (La Rioja: Revista Española de Linguística Aplicada) 113-128

Donal, R. "Error Correction" [Documento de internet disponible en http://british.hit.bg/err2.htm]

Kagan, S. 1994. *Cooperative Learning*. San Clemente, California: Kagan Cooperative Learning

Kizlik, B. "Six common mistakes in lesson Plan" [Documento de internet disponible en http://www.adprima.com/mistakes.htm]

Littlejohn, A. y D. Hicks. 2008. "An A to Z of methodology". *Cambridge English Worldwide*. Cambridge. Cambridge University Press

Lorenzo, F. 2007. "An analytical framework of language integration in L2 content-based courses". *Language and Education* 21: 502-513.

Lorenzo, F., S. Casal, Y. Afonso y P. More. 2009. *Bilingüismo y educación. Situación de la red de centros bilingües en Andalucía.* Sevilla: Fundación Centro de Estudios Andaluces

Moore, P. y F. Lorenzo. 2007. "Adapting Authentic Materials for CLIL Classrooms: An Empirical Study". *VIEWZ (Vienna English Working Papers)* 16/3: 28-35

Moore, P. 2007. "Enhancing Classroom Discourse: A Modelling Potential for Content Teachers" in Lorenzo, F. *et al* (eds.) *Models and Practice in CLIL* (La Rioja: Revista Española de Linguística Aplicada) 141-152

Nation, P. 1989a. "Speaking activities: Five features" en *ELT Journal* 43/1: 24-29

Nation, P. 1989b. "Improving speaking fluency" in *System* 17/3: 377-384

Richards, J.C. 1976. "The Role of Vocabulary Teaching". *TESOL Quarterly*, 10 (1), 77-89

Shekan, P. 2003. *Task- based Instruction*. Londres: King's College.

Suárez Suberviola, E. y R. Varela Méndez. 2002. "Vocabulary acquisition strategies". *Didáctica (Lengua y Literatura),* 14: 233-250

Westhoff, G. 2003. *Trends in Second Language Pedagogy*. Paper presented at The European Commission Public consultation conference on the action plan for languages. [Documento de internet disponible en http://www.nabmvt.nl/publicaties/00010]